

Conversando sobre investigações e relações entre escola, currículo e cultura

Pessanha, Eurize Caldas

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Pessanha, E. C. (2008). Conversando sobre investigações e relações entre escola, currículo e cultura. *ETD - Educação Temática Digital*, 9(esp.), 86-107. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-72664>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Free Digital Peer Publishing Licence zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den DiPP-Lizenzen finden Sie hier:
<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

Terms of use:

This document is made available under a Free Digital Peer Publishing Licence. For more Information see:
<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

CONVERSANDO SOBRE INVESTIGAÇÕES E RELAÇÕES ENTRE ESCOLA, CURRÍCULO E CULTURA**Eurize Caldas Pessanha****RESUMO**

Este artigo expõe uma “conversa” sobre história do currículo de como a autora tem transitado de dois dos muitos lugares possíveis que estudam a cultura material da escola nas pesquisas em que está envolvida, tentando captar a história do currículo em suas expressões materiais mais comuns na história da escola: os livros e os cadernos escolares; e analisando, na história de “instituições escolares exemplares”, os edifícios escolares como a expressão mais visível de um projeto de currículo. Inicialmente são pontuadas algumas questões sobre a polissemia das palavras currículo e cultura e sobre como os referenciais teóricos que assumo conduziram a investigações sobre escola e cultura escolar para estudar a história do currículo, enfrentando as particularidades escolares sem perder de vista a totalidade histórica. Analisando os resultados de uma investigação sobre os edifícios de “escolas exemplares” e outra sobre cadernos escolares de normalistas, conclui-se que tanto a análise dos edifícios de instituições escolares exemplares quanto o mergulho nos detalhes de cadernos escolares permitem captar a história do currículo em suas expressões materiais, identificando as marcas dessa história na “exemplaridade” expressa na monumentalidade dos edifícios, na seletividade dos processos de admissão dos alunos; no grau de exigência; na “excelência” dos professores; no respeito que cercava a relação dos alunos com seus professores; e no processo de negociação que se percebe nas anotações dos cadernos.

PALAVRAS-CHAVE

História do currículo; Cultura escolar; Cadernos escolares; Edifícios escolares.

A “TALK” ABOUT INVESTIGATION AND RELATIONSHIP SCHOOL, CURRICULUM AND CULTURE**ABSTRACT**

This paper presents a “talk” about the history of curriculum showing how the author has been going through two of the several possible places that study the school material culture in the researches she has been carrying out, trying to grasp the history of curriculum in its most ordinary material expressions in the school history: the books, the notebooks, and analyzing, in the history of “exemplary schools”, the school buildings as the most visible expression of a curriculum project. Firstly some questions about the polysemy of the words curriculum and culture are pointed up, and how the theoretical references that I assume led to investigations about the school and the school culture to study the history of curriculum, facing the school particularity without losing the sight of the historical totality. Analyzing the results of an investigation about the buildings of “exemplary schools” and another one about the notebooks of normal school students, the author concludes that both analyses, the exemplary schools buildings and the deep study of the details found in the notebooks, allow the comprehension of the history of curriculum in its material expressions, identifying this history marks in the exemplarity shown in its buildings monumentality, in the selective processes in the admissions, in its high degree of requirement, in the “excellence” of its teachers, in the respect among teachers and students, and the process of negotiation that can be noticed on the notes written in the notebooks.

KEYWORDS

History of Curriculum; School culture, Notebooks, School buildings

Minha conversa neste espaço é de História¹, história do currículo de como tenho transitado de dois dos muitos lugares possíveis que estudam a cultura material da escola nas pesquisas em que estou envolvida, tentando captar a história do currículo em suas expressões materiais mais comuns na história da escola: os livros e os cadernos escolares; e analisando, na história de “instituições escolares exemplares”, os edifícios escolares como a expressão mais visível de um projeto de currículo.

Para começar a conversa, pontuarei questões que me parecem relevantes sobre a polissemia das palavras currículo e cultura e sobre como os referenciais teóricos que assumo conduziram a investigações sobre escola e cultura escolar para estudar a história do currículo, enfrentando as particularidades escolares sem perder de vista a totalidade histórica.

O caráter polissêmico, reiteradamente enfatizado, das palavras currículo e cultura escolar, mais forte ainda quando se tenta analisá-las numa dimensão histórica, exige que a temática colocada no título deste texto seja enfrentada com maior profundidade.

A produção sobre a temática currículo vem se ampliando consideravelmente o que, segundo Macedo, era evidenciado pelo número de Grupos de Pesquisa registrados, até 2006, no CNPq (2006, p. 99), número que continuou a crescer chegando a 363, em 2008², sendo importante lembrar que o GT 12-Currículo da ANPED registra em sua página na Internet, 20 grupos de estudos sobre currículo³. Chama atenção a diversidade de abordagens, referenciais e objetos de pesquisa abrigados sob a temática currículo registradas nos vários documentos produzidos por esses grupos e publicados como Trabalhos Encomendados do GT 12⁴.

A dificuldade de delimitar o que seja, efetivamente, currículo como objeto de pesquisa explica, pelo menos em parte, essa diversidade. Sinônimo de conteúdos;

¹ Este texto, com algumas modificações, foi inicialmente preparado para a Sessão Conversas “Escola, Currículo e Cultura: narrativas, objetos e imagens” do GT Currículo na 30ª Reunião da ANPED, no dia 08/10/2007.

² Dados obtidos em <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/> usando a palavra *currículo* como critério de busca sem definir área. Acesso em 03/06/2008. Quando se refinou a busca para a área de Educação, o número encontrado foi 260.

³ Dados obtidos em <http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/grupos.html>. Acesso em 03/06/2008.

⁴ Desde 2005, o GT Currículo da ANPED vem desenvolvendo um formato diferente para seus Trabalhos Encomendados: os grupos de pesquisa que atenderam ao convite da coordenação do GT apresentam seus projetos de pesquisa, suas linhas de investigação e seus referenciais teóricos, respondendo sempre a uma questão decidida pelo GT. Em 2005, a questão dizia respeito aos sentidos do currículo, em 2006, às potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) e, em 2007, à forma como lidamos com os conceitos de moderno e pós-moderno. Os textos enviados pelos grupos de pesquisa vêm sendo publicados, em formato digital (OLIVEIRA; AMORIM, 2006; AMORIM; PESSANHA, 2006; AMORIM, 2007).

experiências de aprendizagem; plano; objetivos educacionais; projeto pedagógico, texto ou quase sinônimo de avaliação, a palavra currículo carrega em si as ambigüidades de sua origem e história. Tendo nascido como campo, no sentido de Bourdieu, nos Estados Unidos da América, para atender, entre outras, à necessidade de organizar e controlar escolas e sistemas administrativos tendo como referências principais Hilda Taba (1974) e Ralph Tyler (1981), sua história recente registrou movimentos em sentido oposto, problematizando e denunciando a própria noção de organização e controle associada à palavra currículo com as teorias críticas e pós-críticas (MOREIRA, 2002).

Tentando reduzir as ambigüidades provocadas por essa polissemia, tomo como ponto de partida a palavra currículo no sentido amplo que lhe atribui Forquin:

tudo que é suposto de ser ensinado ou aprendido, segundo uma ordem determinada de programação e sob a responsabilidade de uma instituição de educação formal, nos limites de um ciclo de estudos. Por extensão, o termo me parece fazer referência ao conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos (saberes, competências, representações, tendências, valores) transmitidos (de modo explícito ou implícito) nas práticas pedagógicas e nas situações de escolarização, isto é, tudo aquilo a que poderíamos chamar de dimensão cognitiva e cultural da educação escolar (2000, p. 48).

Nesse sentido, pode-se afirmar que currículo é um artefato social, afirmação que acrescenta uma espécie de paradoxo ao seu estudo. Se, por um lado o currículo como matéria de ensino explicita publicamente uma retórica determinada produzida em um contexto social, por outro lado, o currículo de que falamos é fabricado para uso em salas de aula, “um ambiente educacional particular” (GOODSON, 2005, p. 32)

Parece claro, portanto, que currículo, quer seja tomado como campo ou objeto de estudos, se situa em uma área de conflitos e tensões, das quais a dificuldade de conceituação é apenas o começo.

Na história das pesquisas sobre currículo, pelo menos duas raízes podem ser localizadas: por um lado, a **Nova Sociologia da Educação** que produziu estudos problematizando o lugar da escola na reprodução social, principalmente dos papéis de submissão e dominação. De outro lado, a **História da Educação** analisando a dimensão histórica da relação entre currículo e escolarização; definindo espaço e tempo como categorias de análise da escola; analisando os processos de constituição dos conhecimentos, dos saberes

e das disciplinas escolares; e incorporando a história dos professores e de seu desenvolvimento profissional aos estudos sobre currículo. Paralelamente, se é que História admite paralelismos, os chamados Estudos Culturais se constituíram como um outro lugar de produção das pesquisas sobre currículo, introduzindo outro conceito polissêmico – o conceito de cultura.

As análises dessa história identificam dois momentos na constituição do campo posteriores ao seu início: as **teorias críticas** e as **teorias pós-críticas**. Essas teorias são, via de regra, apresentadas como momentos históricos consecutivos, em que as **teorias críticas** teriam se constituído como uma oposição ao momento anterior, introduzindo, principalmente com Michael Apple e Ivor Goodson, o estudo da ideologia e das relações escola e sociedade. Posteriormente, opondo-se a elas, teriam se constituído as **teorias pós-críticas**, incorporando as perspectivas dos estudos culturais e pós-estruturalistas à análise e interpretação da realidade. Passando a impressão de que as últimas superam e substituem as anteriores, numa perspectiva de história evolucionista.

Em 2007, Veiga Neto e Macedo (2007) analisaram os textos encaminhado por 13 grupos de pesquisa ligados ao GT Currículo da ANPED, respondendo à questão: como lidamos com os conceitos de moderno e pós-moderno. O mapeamento realizado pelos dois autores evidenciou a multiplicidade de referenciais, ficando claro para o leitor que, nem mesmo a coincidência entre autores citados pode ser tomada como coincidência nos posicionamentos teórico-metodológicos, uma vez que a apropriação dos mesmos passa por crivos diferenciados.

Nesse sentido, embora não se possa ignorar a hegemonia que as teorias e tendências mais recentes exercem sobre qualquer campo, descartados os modismos e as adesões a-críticas, as investigações sobre currículo continuam a ser espaços de lutas entre referenciais teórico-metodológicos, um espaço no qual são encontradas mais perguntas do que respostas, e currículo continua sendo **uma questão**, como concluíram Oliveira e Amorim (2006, p. 7).

Algumas investigações sobre currículo vêm convergindo para a noção de **cultura escolar**, acrescentando a polissemia das palavras cultura e cultura escolar à já mencionada polissemia da palavra currículo.

Em vez de retomar todas as questões que envolvem as apropriações das noções de currículo, cultura e cultura escolar por parte dos pesquisadores da área de educação, prefiro explicitar aqui os referenciais que situam, limitam, e configuram o lugar de onde falo sobre cultura escolar, conceito sempre relacionado com um espaço destinado/privilegiado para transmissão de conhecimentos e, principalmente, valores em determinado tempo e espaço (FORQUIN, 1993; FARIA FILHO, 1996; JULIA, 2001; VIÑAO-FRAGO; ESCOLANO, 1998; VIÑAO-FRAGO, 2000; SILVA, 2003).

Esse conceito de cultura escolar permite analisar as relações entre escola e cultura, evidenciando como a generalização e a mundialização da **escola** representam o auge de um violento processo de destruição de outras formas de socialização de valores e saberes (PETITAT, 1994; PINEAU, 1999). O processo histórico de constituição da escola, na forma como a conhecemos hoje, em todas as partes do mundo, se expressa tanto na existência deste espaço específico separado, baseado na objetivação-codificação-acumulação dos saberes, quanto na constituição do aluno médio, na progressiva autonomia das práticas, na generalização da aprendizagem, e na construção de uma relação hierarquizada entre os iguais e os diferentes.

São essas relações os elementos constitutivos do currículo, aqui considerado como uma seleção da cultura, dependente dos embates *das forças dominantes de cada momento e dos valores que historicamente se foram perfilando.*” (GIMENO-SACRISTAN, 1998, p.178) e que nos fazem reafirmar que, tomando-se currículo como uma prática cultural, os estudos da cultura escolar constituem importante caminho para as investigações sobre essa temática.

Para que fique claro que “escolar” não é simplesmente adjetivo, torna-se necessário explicitar a noção de cultura com que trabalhamos⁵. O diálogo com as áreas e autores áreas da Sociologia, da Antropologia, da História e dos Estudos Culturais, principalmente, da/na área da Linguagem e da Literatura, referências para a análise da cultura como a organização dos significados e dos valores de determinados grupos sociais e como campo de confronto desses grupos, no qual as práticas culturais só podem ser entendidas no interior do processo de valorização do capital (BOURDIEU, 1988).

⁵ O uso do plural nos próximos parágrafos se justifica porque as idéias expostas são uma produção coletiva, resultado de discussões do Observatório de Cultura Escolar, Grupo de Pesquisa cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq, algumas delas já enunciados em trabalhos publicados pelos membros da equipe.

Com Raymond Williams encontramos suporte para o diálogo entre os autores que se dedicaram ao estudo da relação Cultura e Sociedade, ao sustentar que, apesar da polissemia do termo cultura, é possível considerá-la como produto de *formas de convergências de interesse*, entre as quais o autor destaca:

a) ênfase no *espírito formador* de um modo de vida global, manifesto por todo o âmbito das atividades sociais, porém mais evidente em atividades ‘especificamente culturais’ – uma certa linguagem, estilos de arte, tipos de trabalho intelectual; e b) ênfase em *uma ordem social global* no seio da qual uma cultura específica, quanto a estilos de arte e tipos de trabalho intelectual, é considerada produto direto ou indireto de uma ordem primordialmente constituída por outras atividades sociais. (WILLIAMS, 2000, p. 11-12)

Considerando ideologia como uma

visão de mundo ou perspectiva geral característica de uma classe ou grupo social, a qual inclui crenças formais e conscientes, mas também atitudes, hábitos e sentimentos menos conscientes e menos articulados ou, até mesmo, pressupostos, posturas e compromissos inconscientes (WILLIAMS, 2000, p. 26).

Para o autor, afirmar que “toda prática cultural é necessidade ‘ideológica’ não quer dizer nada mais (...) senão que toda prática é significativa” (WILLIAMS, 2000, p. 28

Assim é que entendemos cultura como um “sistema de significações realizado”, que possibilita o estudo tanto das instituições, práticas e obras “manifestamente significativas”, quanto das relações entre elas. (WILLIAMS, 2000, p. 207)

Tomando a noção de significado como elemento fundamental do conceito de cultura, concebemos cultura como produto e processo que impõe significado às práticas humanas, conceito adotado já há algum tempo, e que tem permitido ampliar a visão sobre os bens culturais e seus modos de produção, livrando-nos das visões limitadas que só compreendem como cultura aquela chamada erudita e afeita às belas-artes, em detrimento dos outros modos de expressão. (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2004)

Esse diálogo continua com Certeau (1998) que, ao apontar a cultura como ciência prática do singular que faz dos espaços público e privado um “lugar de vida possível”, torna possível encontrar algumas respostas para analisar as relações entre as instituições e as práticas. Tal prática singular está determinada pelos comportamentos, pelas instituições, pelas ideologias e pelos mitos que compõem quadros de referência e cujo conjunto, coerente ou

não, caracteriza uma sociedade como diferente das outras. Práticas de pessoas comuns, isto é, maneiras de fazer que, majoritárias na vida social, não aparecem muitas vezes senão a título de resistência ou inércia em relação ao desenvolvimento da produção sócio-cultural. Dialogando com Norbert Elias (1994) incluímos sua sintetização dos termos *kultur* (alemão; usado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade) e *civilization* (francês; refere-se principalmente às realizações materiais de um povo) no vocabulário inglês *Culture*.

Geertz (1989) acrescenta elementos semióticos ao conceito de cultura considerado *sistema entrelaçado de signos interpretáveis*. Em sua concepção, cultura não é um poder, ao qual possam ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos, mas *um contexto, algo dentro do qual eles [acontecimentos sociais, comportamentos, instituições, processos] podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade* (p. 24).

Essa linha de discussão teórica nos conduz a Pérez Gómez, uma das nossas principais referências nos estudos sobre cultura escolar. ao afirmar que a cultura requer interpretação mais do que explicação causal, visto que ela é um fenômeno radicalmente interativo e hermenêutico. Para esse autor, conhecê-la

é um empreendimento sem fim. O próprio fato de pensá-la e repensá-la, de questioná-la ou compartilhá-la supõe seu enriquecimento e sua modificação. Seu caráter reflexivo implica sua natureza cambiante, sua identidade autoconstrutiva, sua dimensão criativa e poética (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 15).

Nesse sentido, retornamos à idéia de currículo como uma seleção de cultura, resultado de escolhas dentro de um universo de possibilidades, espaço de produção de significados, e focalizamos nossa análise no interior da escola, espaços de negociações, acordos, resolução de conflitos, materialização das relações de poder, considerando a cultura escolar como componente determinante do currículo e, não, como conferindo autonomia às práticas.

Se a concepção de currículo corresponde às experiências pedagógicas em que a escola e seus indivíduos arquitetam e restauraram os conhecimentos, se cabe à escola por meio dos administradores, dos professores e dos alunos a participação ativa no processo de planejamento e de desenvolvimento de tais experiências, é impossível a ocorrência do

desenvolvimento curricular, caso desconsideremos a existência de práticas singulares, ou a cultura escolar. (PESSANHA; SILVA, 2007)

Esse posicionamento articula-se com a afirmação de Forquin de que

a educação não transmite jamais a cultura, considerada como um patrimônio simbólico unitário e imperiosamente coerente(...): ela transmite, no máximo, algo da cultura, elementos da cultura, entre os quais não há forçosamente homogeneidade, que podem provir de fontes diversas, ser de épocas diferentes, obedecer a princípios de produção e lógicas de desenvolvimentos heterogêneos e não recorrer aos mesmos procedimentos de legitimação (FORQUIN, 1993, p. 15).

e nos autoriza a pensar a cultura escolar como uma caracterização, uma reconstrução da cultura realizada em razão das próprias condições na qual a escolarização reflete pautas de comportamento, pensamento e organização e o currículo é analisado como uma interseção de práticas, também culturais, com a finalidade de responder a situações concretas.

Nesse sentido, estudamos a história do currículo como eixo articulador da história das instituições escolares⁶, já que o currículo é um dos fatores que possibilitam conhecer tanto os processos de homogeneização da educação institucionalizada de um modo geral, como a realidade interna dos processos de escolarização. O currículo surge como organizador de um processo educacional formal que engloba conteúdos, métodos, práticas e finalidades de ensino, cuja definição e constituição expressam as aspirações e os objetivos da sociedade em relação à escolarização, que tem a escola como local específico. Buscamos com essa proposta analisar diferenças e semelhanças entre as escolas e/ou sistemas de ensino, a partir de processos histórico-sociais macros (definição do que conta ou não como conhecimento e das suas funções; a sua demarcação e hierarquização em termos de prestígio social e a legitimação de superioridade; as possibilidades de acesso aos vários patamares sociais do conhecimento), ou micros (culturas de classe; *habitus*; as subsistências, as sexualidades, as associações, as interações, os jogos, as defesas, as explorações, as aprendizagens, as deficiências...), abertos às transformações promovidas pelas ações de sujeitos escolares.

Como qualquer história cultural, essas análises baseiam-se na história de três elementos indissociáveis: os objetos em sua materialidade, as práticas e as configurações dos dispositivos e das suas variações. Elementos que podem ser recuperados apenas quando se vai

⁶ Cabe aqui uma referência a Justino Magalhães (2004)

às fontes primárias como material essencial para discutir a história da escola e do currículo, introduzindo nas análises, “*uma espécie de retórica*: “[...]eis o período histórico, eis a sua ideologia pedagógica, eis as legislações e, finalmente, eis as fontes que testemunham todos esses aspectos” (PESSANHA; SILVA, 2007, p. 1).

Nesse sentido, estudamos a escola, instituição caracterizada pela organização sistemática do estudo e da educação, como uma contribuição dos tempos, o produto de situações em mudança que fizeram surgir a necessidade de transmitir os conhecimentos que a sociedade ia acumulando; e a cultura escolar como uma caracterização, uma reconstrução da cultura realizada em razão das próprias condições nas quais a escolarização reflete pautas de comportamento, pensamento e organização.

Esse é o referencial com o qual vem se constituindo o **Observatório de Cultura Escolar**, lugar no qual/de onde se observa a cultura e suas formas de produção na escola, com o propósito de ordenar e organizar o espaço das idéias e das práticas para determinada finalidade e visando a determinada intenção; ato ou efeito de observar (-se) uma operação ou um conjunto de operações com vistas a saber “o que se passa” (no sentido temporal), o que se lê e quais são os leitores da cultura escolar.

Nesse espaço, procuramos analisar diferenças e semelhanças entre as escolas e/ou sistemas de ensino, a partir de processos histórico-sociais macros (definição do que conta ou não como conhecimento e das suas funções; a sua demarcação e hierarquização em termos de prestígio social e a legitimação de superioridade; as possibilidades de acesso aos vários patamares sociais do conhecimento), ou micros (culturas de classe; *habitus*; as subsistências, as sexualidades, as associações, as interações, os jogos, as defesas, as explorações, as aprendizagens, as deficiências...), abertos às transformações promovidas pelas ações de sujeitos escolares.

Essa pauta de investigações, inserida no grupo de pesquisa Observatório de Cultura Escolar, desenvolve-se tanto no sentido de descrever o particular, no caso, o currículo, as escolas e as culturas escolares, explorando dialeticamente, suas relações com o contexto econômico, político, social e cultural; quanto no sentido de intensificar o debate sobre as relações escola, currículo e cultura escolar, tentando, como mencionado acima, não perder de vista a totalidade histórica.

Somada à dificuldade de trabalhar com fontes documentais, raramente preservadas e organizadas, o que obriga os pesquisadores a realizar o árduo trabalho de inventariar e catalogar, antes de poder se dedicar à análise de seu objeto, a maior dificuldade é de natureza teórica: estabelecer mediações entre recortes micros e macros, entre processos particulares e universais. Trata-se, portanto de situar a análise exatamente nessa teia de relações contraditórias que se imbricam mutuamente e reafirmam que no real nada é isolado e que, nas reações concretas é preciso perceber os processos que vinculam mútua e dialeticamente os momentos diferentes como um todo.

Nosella e Buffa, analisando as pesquisas que vêm sendo produzidas, já há algum tempo, sobre histórias de instituições escolares, chamam a atenção para o que consideram sérios perigos metodológicos desse tipo de pesquisa:

Não se pode admitir que a descrição pormenorizada de uma determinada instituição escolar deixe de levar o leitor à compreensão da totalidade histórica. A dificuldade principal reside exatamente aí, conseguir evidenciar, de forma conveniente, o movimento real da sociedade. (2005, p. 355).

Com esse sinal de alerta, enfrentamos a tarefa difícil, arriscada mas fascinante de situar e analisar essas mediações. Inserido nesta pauta de investigações, concluímos um amplo projeto de pesquisa (PESSANHA et al., 2007) sobre a cultura escolar de instituições escolares “exemplares” constituídas no processo de urbanização e modernização em quatro cidades brasileiras no período de 1880 a 1970. Inicialmente uma hipótese, concluiu-se que essas escolas foram “escolas exemplares”⁷ expressando os projetos de modernização e escolarização dos grupos sociais que nelas se percebiam como “elite”: o Liceu de Humanidades de Campos, em Campos do Goytacazes/RJ; o Grupo Escolar Conde de Parnaíba Jundiá/SP; Ginásio Mineiro de Uberlândia/MG e o Colégio Estadual Campo-Grandense ou o “Maria Constança”, em Campo Grande/MS⁸. Periodização iniciada com a data de fundação da mais antiga entre as escolas analisadas e terminando no último ano antes

⁷Consideramos que essas escolas teriam sido, não apenas referência de qualidade e de formação, mas também percebidas como ligadas à própria identidade cultural dos grupos sociais que se expressavam como “elites” nessas cidades, em momentos históricos específicos.

⁸ Cabe registrar que uma das muitas questões com que nos defrontamos foi a decisão sobre a forma com a qual iríamos nos referir a cada escola. Todas elas tiveram alterações em seus nomes, principalmente devido às mudanças impostas pelas mudanças na legislação. No entanto, sendo “escolas exemplares”, independente das mudanças legais, cada cidade “adota” um nome para a sua escola e é com esse nome que a ela se refere e é reconhecida. Por incrível que pareça, a mais antiga das escolas estudadas, o Liceu de Humanidades de Campos, sempre foi conhecida como Liceu, tanto nos documentos mais antigos quanto nas entrevistas mais recentes, o que tornou fácil referir-se à mesma como Liceu, Liceu de Humanidades de Campos, ou LHC.

da implantação da lei 5692, de agosto de 1971, que alterou profundamente as características do ensino secundário, transformando os antigos Colégios e Ginásios em “Escolas de 1º Grau” ou “1º e 2º graus”⁹.

Essa exemplaridade não se expressou de maneira uniforme na história da cultura escolar de cada escola. Analisando os dados obtidos nos arquivos das escolas, em arquivos de jornais e nas informações fornecidas em entrevistas e depoimentos aos pesquisadores, tornou-se claro que essa “exemplaridade” foi historicamente construída e esse processo pode ser captado nos indícios encontrados. Para uma análise mais profunda desse processo, consideramos como chaves de análise: os edifícios; os alunos; os professores; e organização curricular, manuais e práticas escolares.

Pode-se afirmar que, embora as quatro cidades tenham se originado e desenvolvido em momentos históricos diferentes, seus processos de urbanização parecem ter seguido mais ou menos a mesma seqüência de passos, praticamente, reproduzindo a seqüência da história do processo de urbanização no Brasil e, conforme a época, absorvendo as novas tendências. Assim é que todas passaram por programas de saneamento e organização do espaço urbano inspirados e conduzidos por engenheiros sanitaristas, com o objetivo, declarado ou não, de “higienizar” e organizar as cidades, livrando-as do atraso e tornando-as modernas.

Uma cidade higienizada, organizada e moderna, inclui a escolarização em seu projeto de sociedade. Nesse sentido, os edifícios específicos para os grupos escolares

tornaram-se preocupação das administrações dos estados que tinham no urbano o espaço privilegiado para a sua edificação, em especial, nas capitais e cidades prósperas economicamente. Em regra geral, a localização dos edifícios escolares deveria funcionar como ponto de destaque na cena urbana, de modo que se tornasse visível, enquanto signo de um ideal republicano, uma gramática discursiva arquitetônica que enaltecia o novo regime (faziam parte desse desenvolvimento (BENCOSTA, 2005, p.97).

Na cidade de Campos dos Goytacazes/RJ, o Liceu de Humanidades de Campos passou a representar, desde sua criação em 1880 e por muitas décadas, um símbolo de prestígio e distinção, por ser a segunda instituição de ensino secundário da então Província do

⁹ A Lei 5692 de 1971 organizou o ensino brasileiro em três graus: 1º Grau (incorporando os antigos cursos Primário e Ginásial); 2º Grau (antigo Ensino Médio) e 3º Grau (antigo Ensino Superior). Com essa nova organização, desapareceram os Grupos Escolares e os Ginásios.

Área Temática: Educação Visual, Linguagens Visuais e Arte

Rio de Janeiro, visto que apenas em Niterói existia uma instituição similar, o Liceu Nilo Peçanha, além, claro, do Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, então capital do país. (FAGUNDES, 2004; MARTINEZ; BOYNARD, 2004).

Tendo funcionado inicialmente em endereço desconhecido, em 1884, foi transferido para o Solar do Barão da Lagoa Dourada, adquirido pela comunidade em leilão.

A instalação do Liceu no Solar do Barão não foi recebida sem contestação: o diretor nomeado em 1887, Homero Moretzohn, no primeiro relatório encaminhado à Diretoria da Instrução Pública, revela sua insatisfação tanto pela distância quanto pelas condições do bairro o que exigiria dos alunos o “sacrifício de andar a pé um kilometro por dia, sob a acção de um sol tropical, sob as tempestades de chuva e vento, e atravessando extensos e medonhos lodações.” (LHC - Relatório encaminhado à Diretoria da Instrução em 10 de junho de 1887, Homero Moretzohn).

Jundiaí, a 46 Km de São Paulo, tem suas origens ligadas à agricultura de subsistência, muito embora haja notícias da exploração de frutas cítricas e marmelais. Durante o século XVIII a região foi se desenvolvendo com atividades de natureza comercial (Tropas de Comércio), mas, esse desenvolvimento só vai se acelerar no século XIX quando a região torna-se produtora de café, com utilização de mão-de-obra escrava.

Seu desenvolvimento foi acelerado com a construção dos “caminhos de ferro” para levar a produção de café aos centros de exportação e, a cidade foi se tornando um estratégico entroncamento ferroviário de São Paulo, servido por três importantes redes: a Cia. Paulista de Estradas de Ferro (1872), a Cia. Ituana (1873) a Ferrovia Santos – Jundiaí (1877), a Cia. Itatibense (1890) e Cia. Bragantina 1891.

Nesse cenário de região estratégica, foi instalado o Grupo Escolar “Conde do Parnaíba”¹⁰ cujo primeiro prédio localizava-se no centro da cidade, construído na segunda década de 1800 e que, durante o Império, serviu como Câmara e Cadeia Pública, local onde hoje está instalado o prédio da Telesp, à Rua Barão de Jundiaí, 101, na rua mais importante e de maior comércio da cidade até hoje. Funcionou neste prédio até o ano de 1923 quando foi transferido para sede própria, um edifício, inaugurado em 16 de abril de 1906, construído

¹⁰ O Grupo Escolar Conde do Parnayba, fundado em 1906, hoje Escola Estadual Conde de Parnaíba, é conhecido na cidade como o “Conde”.

Área Temática: Educação Visual, Linguagens Visuais e Arte

como parte de um grupo de edifícios com tipologia definida pelo setor de construção de edifícios escolares de São Paulo e que foram erguidos em diversas localidades paulistas e brasileiras. Desde então, essa escola ocupa lugar de destaque no cenário político e social da cidade e um referencial de distinção para aqueles que lá estudaram ou trabalharam. (PAVAN, 2003).

Assim como em Jundiaí, a criação da estrada de ferro acelerou o processo de urbanização da cidade de Uberlândia, fundada na região do Triângulo Mineiro, região cujas origens estão ligadas ao ciclo do ouro pois a área se tornou ponto de apoio aos núcleos migratórios do Centro-Oeste, suprindo-os de gêneros alimentícios. Essa aceleração evidenciou-se mais intensamente ao final do século XIX, com sinais visíveis de progresso: o telégrafo, o cinema e o sistema de água potável, e um jornal, “A Reforma”. (GATTI, 2001, p. 49)

Completando esse processo, é fundado o Ginásio Mineiro ¹¹fundado em 1912, motivo de orgulho da cidade que chegou a ser considerada como centro de irradiação educacional (Cosme Lúcio, Uberlândia, Centro de Irradiação Educacional, A.E.S.U. (Associação dos Estudantes Secundários de Uberlândia), 07/06/ 1934, exemplar 002, p.4. (GATTI JR, 1997).

Desde o seu nascimento a escola já se intitulava como uma dos mais importantes estabelecimentos de ensino do país, como pode ser observado em anúncio publicado no jornal da cidade: “O Gymnasio de Uberabinha recebe meninos e meninas, preparando-os para a vida em uma das melhores academias do paiz, que dispõe de um selecto corpo docente (A Notícia, 1918)” (GATTI JR, 1997).

Em 1921 foram concluídas as obras de sua sede própria, graças a um empréstimo contraído no Banco de Crédito Real, foi autorizado pelo conselho da Sociedade Progresso de Uberabinha fundada com a finalidade de criar o estabelecimento de ensino. Trata-se de um edifício de dois pavimentos, construído com finalidade educacional, num período onde o ecletismo era o estilo predominante no Brasil.

¹¹ Nasceu como “Gymnásio de Uberabinha” e é hoje conhecida como Escola Estadual de Uberlândia, mas alguns moradores a ela se refiram como Museu.

Campo Grande, a mais nova das cidades estudadas, formou-se, no século XX, no sul de Mato Grosso, como entreposto comercial – de compra e venda do gado magro para ser engordado e revendido em São Paulo. Em torno dessas atividades circulavam outras atividades comerciais e grupos de pessoas ligados ao comércio. Comparada com Corumbá, era apenas uma “vila pobre e caipira” (BITTAR, 2004). A Estrada de ferro Noroeste do Brasil (NOB) trouxe progresso e modificou a fisionomia da cidade cujas atividades passaram a se organizar à margem dos trilhos e em volta da estação de trem e foram, em parte responsáveis pela aceleração do crescimento populacional registrada, principalmente nas décadas de 1940/50 (EBNER, 1999). Há registros da luta de grupos influentes na cidade para melhorar a educação no sul do estado que não parecia ser prioridade para os governadores. Foi enfrentando a administração estadual que o intendente Arlindo de Andrade contratou a construção do primeiro Grupo Escolar da cidade, situado na avenida Afonso Pena, transformado, posteriormente, na escola primária mais famosa da cidade, na época, o Grupo Escolar Joaquim Murtinho. O ensino secundário, inicialmente ministrado apenas em escolas particulares: dois colégios católicos: um masculino, Colégio D. Bosco, outro feminino, o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, fundado em 1926 e uma escola não confessional, o Colégio Oswaldo Cruz, aberta na mesma década, passou a ser ministrado em um estabelecimento público depois que Maria Constança Barros Machado, professora cuiabana, com notória participação política, liderou uma mobilização junto ao governo do estado para instalar o primeiro ginásio público da cidade: O Liceu Campograndense¹².

Tendo funcionado regularmente anexo ao Grupo Escolar Joaquim Murtinho, na rua Afonso Pena, até a década de 1950, mudou-se para sua sede própria, edifício projetado por Oscar Niemeyer, na Rua Y Juca Pirama, no bairro Amambaí, região conhecida pelos moradores como “Cabeça de Boi”, de moradia operária. Hoje a rua onde se localiza o colégio denomina-se Marechal Cândido Mariano Rondon e constitui importante acesso de ligação da área central da cidade com a parte oeste, onde se situam os quartéis militares e mais recentemente a Base Aérea da Aeronáutica. Oscar Niemeyer havia elaborado o projeto para a cidade de Corumbá, na época, mais importante do que Campo Grande e, por determinação do Governador, o projeto foi repetido em Campo Grande.

¹² A Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, denominação atual, foi instalada em 1939, como Liceu Campograndense, mudando para Colégio Estadual Campograndense em 1953, mas, pelas entrevistas com ex-alunos e ex-professores, duas denominações surgiram – Colégio Estadual e Maria Constança, a primeira mais usada pelas pessoas mais velhas que, quase sempre, se corrigiam e se referiam ao “Maria Constança”.

Os edifícios das escolas estudadas constituem o elemento mais visível de sua exemplaridade: desde o “solar” de um Barão onde está instalada a escola de Campos; a escola que, pela imponência, ficou conhecida como Museu em Uberlândia; a escola que parece ter incorporado a nobreza do seu nome em Jundiaí até o exemplo de arquitetura moderna construído especialmente para abrigar o colégio de Campo Grande.

As características arquitetônicas desses prédios (PESSANHA; ARRUDA, 2008), todos tombados pelo Patrimônio Histórico, expressam e situam historicamente os projetos de modernização e escolarização das respectivas cidades. Escolhendo para a construção dessas escolas as tendências arquitetônicas dominantes em cada momento histórico, as cidades se afirmavam como cidades modernas e preocupadas com a escolarização de seus cidadãos.

Embora os edifícios sejam o elemento mais visível da relação cidade e escola, essa relação, constituidora do currículo tomado em seu sentido amplo – “tudo aquilo a que poderíamos chamar de dimensão cognitiva e cultural da educação escolar” (FORQUIN, 2000, p. 48) se expressou também nos demais aspectos da cultura escolar.

Normas disciplinares severas, às quais estavam sujeitos os alunos, mesmo fora da escola, caso estivessem uniformizados; a criação e manutenção de corais, bandas, grêmios, associações de alunos e associações de ex-alunos, indicam a preocupação de, além de ser exemplar, externar essa exemplaridade mesmo fora dos muros da escola..

Voltando a Julia, parece claro que o “significado imposto aos processos de transmissão de saberes e inculcação de valores dentro desse espaço”, o sentido da exemplaridade se expressa, para esses atores: **na seletividade dos processos de admissão dos alunos** – era para “muito poucos”; **no grau de exigência** – quem vinha de escolas menos exigentes tinha dificuldades em acompanhar as aulas; **na “excelência” dos professores** – “professores de verdade” que eram selecionados e sentiam que era uma honra lecionar naquela escola; **no respeito que cercava a relação dos alunos com seus professores** que, segundo alguns, chegava a ser “adoração”.

Edifícios de destaque, verdadeiros monumentos, professores e alunos escolhidos e, portanto, parte de uma “elite”, ex-alunos e ex-professores assumindo posições de destaque: eis como esses atores da/na cultura escolar expressavam a cultura escolar dessas “escolas

exemplares” que provia seus alunos e professores daquele *habitus culto* de que nos falava Bourdieu (1977).

Indiretamente vinculada ao projeto das escolas exemplares, desenvolvemos uma investigação, iniciada a partir de um desses acasos mencionados por Ginzburg (1997, p. 11): a localização de cadernos de duas normalistas da década de 1930, com o objetivo de analisar a articulação entre duas práticas pedagógicas presentes nos cursos de formação de professores na década de 1930: a utilização de livros didáticos e a anotação dos “pontos” nos cadernos dos alunos das Escolas Normais da época¹³. São tomados como *corpus* da pesquisa, os livros didáticos comprovadamente utilizados, a documentação escolar existente nos arquivos das escolas (livros de atas e de discriminação das matérias lecionadas) e as anotações dos cadernos de duas alunas da época.

Os livros identificados e analisados foram: *Noções de Higiene* de Afrânio Peixoto, publicado pela Editora Francisco Alves; *Didactica (Nas escolas Primárias)* de João Toledo, publicado pela Livraria Liberdade; *Pedagogia Científica: Psicologia e direção da aprendizagem* de Alfredo Miguel Aguayo y Sanches, publicado pela Companhia Editora Nacional e *Noções de Psicologia Aplicada à Educação*, de Iago Pimentel, publicado pela Editora Melhoramentos.

A análise confirmou o papel dos livros didáticos como suporte das práticas pedagógicas, mas indicou também que, embora as anotações nos cadernos tenham sido baseadas nos livros adotados, estes não eram seguidos religiosamente pois há omissões, acréscimos e interferências que tanto podem ser atribuídos a outros livros utilizados quanto aos próprios professores das disciplinas, indicando que a formação de *habitus* nas Escolas Normais da década de 1930 não era pautada integralmente pelos conteúdos e valores dos livros didáticos adotados.

Essas “interferências” sugerem um processo de negociação tanto do currículo oficial para o qual Goodson chama a atenção quanto da circulação das idéias pedagógicas longe dos centros onde foram produzidas: “O que está prescrito não é necessariamente o que é aprendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece” (2005, p. 78). Seguem

¹³Os resultados dessa análise dos cadernos foram descritos em PESSANHA; ARAÚJO (2007) e PESSANHA (2008).

alguns exemplos dessas dissonâncias, dadas pela apropriação das informações por diferentes sujeitos.

Um trecho do caderno 1 intitulado : "Sobre os metodos", apresenta uma retrospectiva dos processos de ensino da alfabetização e têm a mesma seqüência, mas teor diferente das afirmações de Toledo nas páginas 193-194 do livro Didáctica. Assim como em Toledo, nas anotações admite-se que, antigamente, o método sintético era usado para ensinar a criança a ler. Porém, afirma-se que o método subsequente a este, era o fonético por palavras e que “modernamente”, ensinava-se pelo método fonético por sentenças, o que contraria Toledo.

O que se percebe no tocante ao ensino da linguagem, é que as orientações adaptadas, em sua maioria, do livro Didáctica, de João Toledo, alteram em certa medida os princípios escolanovistas defendidos pelo autor. Essa alteração, porém, parece expressar o próprio embate das várias correntes educacionais presentes na década de trinta, e essencialmente, a oposição entre os católicos e os educadores liberais de vários matizes que se reuniram sob a bandeira do Escolanovismo. Expressa também, a própria situação do ensino no Sul de Mato Grosso, onde a adesão aos princípios escolanovistas foi certamente prejudicada pela desqualificação e desinformação dos docentes do ensino primário, em sua maioria, regentes leigos de escolas rurais ou isoladas.

A adoção ou consulta do livro de João Toledo, provavelmente durante toda a primeira fase da Escola Normal Joaquim Murtinho, confirma a tradição da influência pedagógica do Estado de São Paulo sobre o de Mato Grosso, e também, de certo modo, a busca da renovação educacional pelos professores do Sul do Estado, através da penetração do ideário e princípios da Escola Nova¹⁴.

Em relação aos conteúdos de Higiene, a leitura atenta dos “pontos” permite situá-los como *uma espécie de receituário da vida moderna* como Rocha (2000, p. 9) classifica o livro de Peixoto. Desde a iluminação da casa, da fábrica e da escola, até os cuidados com o recém nascido, são enunciadas as regras de *bem viver* todas fundamentadas em dados *científicos*:

¹⁴ Ver em Araújo (1997) a forma como essa penetração ocorreu no Brasil e, em especial, na primeira fase da Escola Normal no sul de Mato Grosso.

Praticamente, p^a sabermos se dentro de casa há boa iluminação, verificamos se em qualquer parte da mesma, vemos uma parte da abóbada celeste. Devido a isso, Forster chegou à seguinte conclusão: segue-se um gráfico para medir a incidência da luz natural (Caderno de Penalva).

Os alim veg contribuem de maneira diversa para a alimentação do homem: 1º com amiláceos que contem principalmente amido em cereais, legumes, raízes e tubérculos [...] (Caderno de Ayd).

Além do livro de João Toledo, a identificação dos livros de Pimentel e Aguayo como fontes, aliada à identificação dos conteúdos de Higiene, tanto nos livros quanto nos cadernos, indicam que a proposta de formação de professores no sul de Mato Grosso e no norte do Rio de Janeiro se revestia de um caráter científico-experimental que lhes dava maior legitimidade e contribuía para a profissionalização do magistério. No caso da disciplina Higiene, essa legitimidade era consideravelmente acentuada porque tanto o autor do livro quanto os professores traziam a aura da ciência que a profissão de médico lhes conferia.

Concluo essa “conversa” reafirmando que tanto a análise dos edifícios de instituições escolares exemplares quanto o mergulho nos detalhes de cadernos escolares permitem captar a história do currículo em suas expressões materiais, identificando as marcas dessa história na “exemplaridade” expressa na monumentalidade dos edifícios, na seletividade dos processos de admissão dos alunos; no grau de exigência; na “excelência” dos professores; no respeito que cercava a relação dos alunos com seus; e no processo de negociação que se percebe nas anotações dos cadernos.

REFERÊNCIAS

AMORIM, A. C. R. (Org.) . Passagens entre moderno para o pós-moderno: ênfases e aspectos metodológicos das pesquisas sobre currículo.

Disponível em: <www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/documentos/Livro-Passagens-completo.pdf>. Campinas, SP: Faculdade de Educação/Universidade Estadual de Campinas, 2007.

_____; PESSANHA, E. C. **As potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo.**

Disponível em: <www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/29RA/trabalhos/TEGT122006.pdf>. Campinas: Faculdade de Educação/ Universidade Estadual de Campinas, 2007.

ARAÚJO, C. B. Z. M. . **O ensino de didática, na década de trinta, no sul de Mato Grosso: ordem e controle?** 1997. 212 f Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1997.

BENCOSTA, M. L. A. (Org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

BITTAR, M. **Dos campos grandes à capital dos ipês**. Parte I. Campo Grande: Gráfica Editora Alvorada, 2004.

BOURDIEU, P. **Contre-feux**. Paris: Liber Raison D’agir, 1988.

_____. Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento. In: GIMENO SACRISTAN, J; PEREZ GOMEZ, A. **La enseñanza: su teoria y su practica**. Madrid: Akal, 1977.

CERTEAU, M. A invenção do cotidiano. **Artes de Fazer**. 4ª ed. Tradução: Ephraim Ferreira Alves, 1998. v.1

EBNER, I. A. R. **A cidade e seus vazios**. Investigação e proposta para os vazios de Campo Grande. Campo Grande: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 1999.

ELIAS, N. Da sociogênese dos conceitos de “civilização” e “cultura”. In: _____. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. v.1

FAGUNDES, P. E. **A reconstrução da nacionalidade: uma análise do Liceu de Humanidades de Campos - RJ (1931-1942)**. 128 f. 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes 2004.

FARIA FILHO, L. M. F. Conhecimento e cultura na escola: uma abordagem histórica. In: DAYRELL, J. (Org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 1996. p.127-193.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: a sociologia do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação & Sociedade**, ano 21, n. 73, Dezembro, 2000.

GATTI, G. C. V. **História e representações sociais da escola estadual de Uberlândia (1929-1950)**. 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2001.

GATTI JR, D. História e Memória Educacional: gênese e consolidação do ensino escolar no Triângulo Mineiro. **Revista História da Educação**, ASPHE/FAE/UFPel, Pelotas/RS, n.2, p.5 – 28, 1997.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. São Paulo: LTC, 1989.

GIMENO-SACRISTAN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre, RS: ArtMed, 1998.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes**: cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição. Tradução Maria Betania Amoroso, São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

GOODSON, I. **Currículo**: teoria e história. Tradução de Attilio Brunetta. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas: Editora Autores Associados, 2001.n.1, p. 9-45.

MACEDO. Currículo, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, 2006. p.98-113, jul/dez.

MAGALHAES, J. P. **Tecendo nexos**. A historia das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MOREIRA, A. F. B. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, 2002. p.81-101.

NOSSELLA, P.; BUFFA, E. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo. v. 7, n. 2, jul.- dez., 2005. p. 351-68

OLIVEIRA, I. B.; AMORIM, A. C. R. (Orgs.). **Sentidos do currículo**: entre linhas teóricas, metodológicas e experiências investigativas. Campinas: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas; ANPEE, 2006.

PAVAN, D. O. **Duas histórias relacionadas**: professoras primárias e o sistema de ensino paulista (1950-1980). 2003. 212 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PERÉZ-GOMÉZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Tradução: Ernani Rosa. Porto alegre: Artmed Editora, 2001.

PESSANHA, E. C.; DANIEL, M. E. B.; MENEGAZZO, M. A. Da historia das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Anped/Autores Associados, n. 27, p. 57-69, set./out./nov./dez, 2004.

_____ et al. (2007) **Relatório Final do Projeto de Pesquisa**: Tempo de cidade. lugar de escola: um estudo comparativo sobre a cultura escolar de instituições escolares exemplares constituídas no processo de urbanização e modernização das cidades brasileiras (1880-1970). Campo Grande/MS: Relatório final de projeto de pesquisa financiado pelo CNPq (Processo: 481397/2004-3). Trabalho não publicado, de circulação restrita. Outubro/2007.

_____.; SILVA, F. C. T. Observatório de cultura escolas: ênfases e tratamentos metodológicos da pesquisa sobre currículo. In: AMORIM, A. C. R (Org.). **Passagens entre moderno para o pós-moderno: ênfases e aspectos metodológicos das pesquisas sobre currículo**. Disponível em: <www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/documentos/Livro-Passagens-completo.pdf>. Campinas: Faculdade de Educação/Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. p.36-39.

_____.; ARAÚJO, C. M Z. M. . Livros e cadernos na formação de professores na década de 1930. **Simpósio Internacional Livro Didático, Educação e História**. São Paulo: USP. p.1332-1350, 2007. CD- rom.

_____. Entrevendo o currículo: um estudo sobre os cadernos escolares de duas normalistas. In: MIGNOT, A. C. V. **Cadernos à vista**. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2008.

_____.; ARRUDA, Â. M. V. Arquitetura escolar de “escolas exemplares” em quatro cidades brasileiras: expressão de projetos de modernização e escolarização de 1880 a 1954. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia. v. 7, 2008 (no prelo).

PETITAT, A. **Produção da escola, produção da sociedade**: análise socio-histórica de alguns momentos decisivos da educação escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PINEAU, P. Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó a la modernidad. **Revista de Estudios del Currículum**, Barcelona/Espanha, v. 2, n. 1, 1999 p.39-61.

SILVA, F. C. T. **As relações entre ensino, aprendizagem e deficiência mental desenhando a cultura escolar**. 2003. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

TABA, H. **Elaboración del currículum**. Argentina: Editorial Troquel, 1974.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1981.

VEIGA NETO, A.; MACEDO, E. **Estudos curriculares**: como lidamos com os conceitos de moderno e pós-moderno? Trabalho encomendado GT12. 30ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2007.

VIÑAO FRAGO, A. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. **Contemporaneidade e educação**. (Temas de história da educação). Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura da Educação, ano 5, n. 7, 2000, p.93-110.

VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

WILLIAMS, R. **Cultura**. 2a ed. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2000.

EURIZE CALDAS PESSANHA

Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado e doutorado) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Coordenadora do Grupo de Pesquisa Observatório de Cultura Escolar.
E-mail: eurizep@hotmail.com

Recebido em: 10/03/2008
Publicado em: 20/10/2008